

Essai de modélisation des pratiques inclusives

Marilyn Dupuis Brouillette, Université du Québec en Outaouais, Canada
Johanne April, Université du Québec en Outaouais, Canada
Judith Beaulieu, Université du Québec en Outaouais, Canada
Charlaine St-Jean, Université du Québec en Outaouais, Canada

Cet article a pour principal sujet les pratiques inclusives qui sont de plus en plus présentes avec la popularisation du processus d'inclusion scolaire autant à l'international qu'au Québec. Comme ce phénomène est complexe et dépend des caractéristiques uniques de chacun des milieux scolaires, le processus est singulier et ne peut se réduire à un protocole à suivre. Dès lors, il importe de souligner certaines pratiques qui s'avèrent présentes dans les milieux scolaires et qui influencent positivement le processus d'inclusion scolaire. Dans cet article, il est d'abord de présenter la recension des écrits réalisée dans le cadre du mémoire de Dupuis Brouillette (2017) et l'essai de modélisation qui en découle. Par la suite, la présentation des résultats du mémoire (Dupuis Brouillette, 2017) est élaborée brièvement afin de souligner quelques nuances avec la recension des écrits initiale. Finalement, l'essai de modélisation final, regroupant la recension des écrits bonifiée par les résultats de recherche, est décrit plus amplement.

Mots clés: Inclusion scolaire, pratiques inclusives, modélisation

Introduction

Le phénomène de l'inclusion scolaire prend de plus en plus d'importance dans les différents systèmes scolaires internationaux (Ducharme, 2008 ; Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016 ; Rousseau, 2015 ; UNESCO, 2006). L'inclusion comporte plusieurs valeurs et visions qui doivent, pour se concrétiser et se mettre en action, se traduire par des pratiques dites « inclusives » telles que le respect des différences, l'ouverture et l'accueil (Rousseau et Thibodeau, 2011). Récemment, au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) a consacré un rapport à ce sujet (Gouvernement du Québec, 2017). Plusieurs recherches universitaires se penchent également sur le phénomène, ses causes, ses composantes et ses impacts (Rousseau, 2015; Prud'homme et al., 2016; Tremblay, 2012; Vienneau, 2010). Toutefois, il existe une pertinence particulière à approfondir les pratiques inclusives effectives et optimales dans les milieux scolaires sachant que le processus d'inclusion scolaire est unique à chaque milieu, ce qui illustre la grande complexité du phénomène. De cette façon, les pistes suggérées par les experts en inclusion scolaire doivent respecter les caractéristiques du milieu afin de conserver l'harmonie de l'école et de rendre les pratiques inclusives efficaces et durables.

L'objectif de cet article est donc de mettre en lumière les différentes pratiques inclusives présentes dans neuf milieux scolaires québécois, en se basant dans un premier temps sur les recommandations mentionnées par différents chercheurs universitaires. La diversité des pratiques inclusives est un fait et, selon les auteurs, il est possible d'en observer des convergences et des divergences. Par conséquent, plusieurs recherches exposent des figures afin d'organiser et de se représenter ces pratiques inclusives ; ce sont de ces représentations dont il est question dans cet article. Ainsi, une recension des écrits est proposée sous forme de modélisation afin d'exposer des figures déjà existantes et de les rassembler. Par la suite, basée sur les résultats issus du mémoire de Dupuis Brouillette (2017), une bonification de la modélisation de la recension des écrits est proposée.

Mise en contexte de l'inclusion scolaire

Quelques législations et politiques encadrant l'inclusion scolaire

Au Québec, dans le cas des élèves en situation de handicap ou de difficultés d'apprentissage et d'adaptation (EHDA), la politique de l'adaptation scolaire s'inscrit dans un processus d'inclusion scolaire en affirmant que « c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. » (MEQ, 1999, p. 20) Au niveau international, la Déclaration de Salamanque ajoute également dans ce sens que : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. » (UNESCO, 1994, p. viii) Force est de constater que différentes instances peuvent également recommander la mise en place des pratiques inclusives, comme le font ces différentes lois et politiques, en encourageant les intervenants à tendre vers un processus d'inclusion.

Néanmoins, ce n'est pas parce que les lois et les politiques prônent l'inclusion scolaire que les milieux mettent en place des actions en ce sens. La plupart des interprétations de l'inclusion et des contextes scolaires amènent une importante diversité des pratiques inclusives réalisées.

Définitions

Avec l'importance sociale et morale de l'inclusion ainsi que cet engouement, il convient d'explicitier préalablement ce qu'est l'inclusion dans le cadre de cet article. L'inclusion scolaire se définit comme étant un processus, et non une finalité, qui permet à tous les élèves d'être scolarisés dans le milieu le plus commun, soit la classe ordinaire dans une école ordinaire (Rousseau, 2015). Cependant, il n'existe pas d'accord dans la communauté scientifique sur les définitions exactes et respectives de l'inclusion et de l'intégration scolaire. Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que l'inclusion respecte et valorise la diversité des élèves alors que l'intégration encourage l'homogénéité des caractéristiques des élèves (Vienneau, 2006; Rousseau, 2015). Les élèves intégrés en classe ordinaire sont perçus comme des « visiteurs », car ils correspondent à la norme de la classe ordinaire (Rousseau, 2015; UNESCO, 2006). Par exemple, un élève inscrit en classe spécialisée pourrait aller dans une classe ordinaire lors d'une activité de mathématique seulement si ses compétences sont de mêmes niveaux que celles de la classe ordinaire. Au contraire, l'inclusion scolaire abolit toutes formes d'exclusion, qu'elles soient basées sur une appartenance religieuse, culturelle ou une déficience par exemple. En reprenant l'exemple précédent, l'élève pourrait être en classe ordinaire en tout cas, car les différences d'apprentissage, entre autres, sont acceptées et respectées. Ainsi, la façon dont les intervenants s'approprient le concept de l'inclusion scolaire influence les pratiques inclusives qu'ils mettront en place.

Processus d'inclusion scolaire

En cohérence avec la présence de l'ensemble de ces politiques et lois pour valoriser le processus d'inclusion scolaire, la mise en place des pratiques inclusives est complexe et unique à chaque milieu scolaire. Cette complexité peut s'expliciter par le vocable « pratique » qui désigne la croyance et l'action des intervenants (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Lenoir et Vanhulle, 2006) qu'ils projettent ou qu'ils mettent en place. Le concept de pratique est prôné dans ce contexte-ci parce qu'il témoigne de la subjectivité des comportements des intervenants qui mettent en œuvre des pratiques inclusives (Clanet et Talbot, 2012). Le terme « pratique inclusive » est également partagé par d'autres auteurs tels que Rousseau (2015) et Prud'homme et al. (2016). Dans cette optique, il n'existe ni démarche à suivre ni protocole sur « l'implantation » du processus d'inclusion scolaire (Booth et Ainscow, 2002).

Dans ce même ordre d'idées, Vienneau (2004) souligne que le phénomène de l'inclusion scolaire comporte une complexité étant « la combinaison idéale de ressources, de soutien et de services qui permettra de maximiser les effets positifs de l'inclusion pour tous les élèves de la classe ordinaire. » (Vienneau, 2004, p. 147). Ces propos exposant la complexité du processus de l'inclusion scolaire sont également partagés par des chercheurs universitaires québécois tels que Prud'homme et al. (2016), Rousseau (2015) et Tremblay (2012). De cette façon, il existe plusieurs pratiques inclusives nécessaires afin de s'inscrire dans un processus d'inclusion scolaire fonctionnel, voire optimal.

Recension des écrits sur les pratiques inclusives

Afin de rendre compte des possibles pratiques inclusives, une recension des écrits a été réalisée dans le mémoire de Dupuis Brouillette (2017). Cette recension constitue la première étape de l'essai de modélisation, mais est complétée par la suite par les données du mémoire.

Modèles ou schémas organisationnels des pratiques inclusives déjà existants

Plusieurs chercheurs définissent différemment les pratiques inclusives présentes dans le processus de l'inclusion scolaire. Dans un premier temps, Rousseau et Bélanger (2004) affirment que les éléments clés pour l'inclusion scolaire sont notamment « [...] dans une dynamique d'attitudes de l'enseignante, de l'interaction axée sur une collaboration, et de la capacité d'adapter le programme d'études et l'enseignement [...] » (Rousseau et Bélanger, 2004, p.298). Dans un deuxième temps, Morefield (2002) relève douze

caractéristiques efficaces pour l'implantation d'une école inclusive. Ces douze caractéristiques rassemblent entre autres les croyances positives des intervenants scolaires en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire, une collaboration présente entre les intervenants scolaires, un fort leadership de la direction d'école notamment dans le partage d'un but commun « inclusif », un environnement sain, chaleureux et encadrant pour les élèves, une bonne relation avec les parents des élèves et des pratiques d'enseignement de qualité. Par la suite, Tremblay (2012) a créé une figure qui indique dix conditions jugées comme étant essentielles au processus d'inclusion scolaire dans les écoles : la figure 1 schématise ces notions.

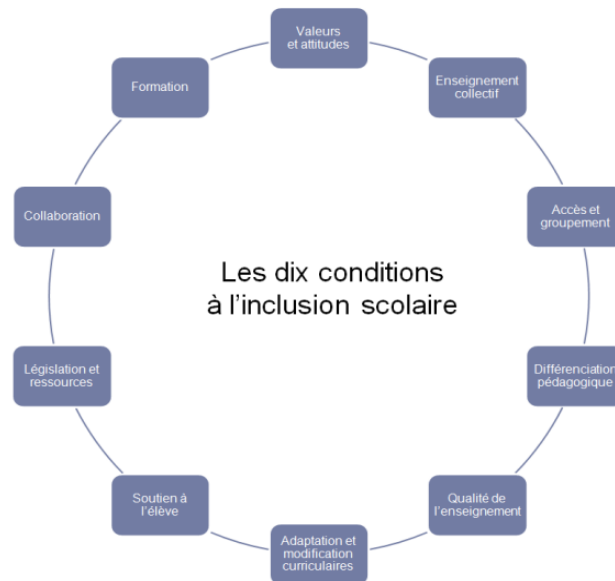


Figure 1. Dix conditions à l'inclusion scolaire selon Tremblay (2012)

Ainsi, Tremblay (2012) aborde certaines caractéristiques du processus d'inclusion scolaire, que nous nommons ici pratiques inclusives, que les auteurs précédents (Rousseau et Bélanger, 2004; Morefield 2002) ont également mentionnées. Or, ce ne sont pas toutes les pratiques qui sont représentées dans la figure. Il existe vraisemblablement une part de subjectivité dans la vision des pratiques inclusives nécessaires à la visée inclusive dans les milieux scolaires. Le dernier ouvrage recensé est celui de Moreau, Maltais et Herry (2005). Leurs propos soulignent plus globalement que l'organisation des services reliés à l'inclusion scolaire comporte plusieurs aspects : « politique, socio-organisationnel, psychopédagogique ou pédagogique » (Moreau et al., 2005, p. 47). Nous avons représenté ces cinq aspects sous forme de figure :

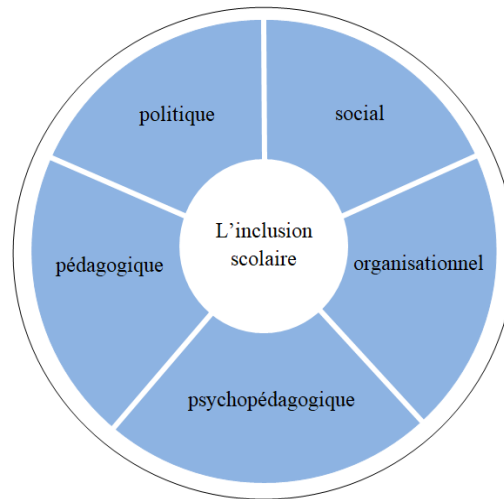


Figure 2. Cinq aspects de l'inclusion scolaire selon Moreau et al. (2005)

Ces cinq aspects de Moreau et al. (2005) peuvent regrouper la majorité des différentes pratiques inclusives recensées par les auteurs tels que Rousseau et Bélanger (2004), Morefield (2002) ainsi que Tremblay (2012). C'est la raison pour laquelle cette appellation a été choisie; les aspects dits comme étant plus génériques, des métacatégories regroupent des pratiques inclusives qui sont recensées de part et d'autre par les différents auteurs.

Approfondissement des différentes pratiques inclusives parmi l'ensemble des modèles recensés et des auteurs reliés

Chacun des aspects nommés par Moreau et al. (2005) ont été explicités et approfondis selon la recension des écrits faite auprès des ouvrages des auteurs précédemment nommés. Comme il est exposé en début d'article, l'objectif est d'abord de faire de la recension des différentes pratiques. Ce croisement des différentes pratiques inclusives recensées par les auteurs permet d'avoir un portrait global de l'ensemble des pratiques possibles. Ainsi, quatre aspects de l'inclusion scolaire (social, organisationnel, psychopédagogique et pédagogique) sont approfondis dans les prochaines sections de cet article. Comme l'aspect politique a été abordé brièvement précédemment, il n'en sera pas question dans les prochaines sections.

L'aspect social comme pratique inclusive

Parmi la multitude des pratiques concernant l'aspect social, les croyances et les attitudes des intervenants s'avèrent fondamentales. Il est entendu par « croyance » l'ensemble des éléments auquel l'intervenant accorde de l'importance et qui influence ses propres actions (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Clanet et Talbot, 2012). D'autre part, le terme « attitude » peut être considéré comme la « tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales » (Shapiro, 1999 : cité par Bélanger, 2003, p.23). En effet, les croyances des intervenants et leur attitude influencent les pratiques inclusives (Bélanger, 2015; Civitillo, Denessen et Molenaar, 2016; Tremblay, 2012). De plus, lorsque les enseignants ont des expériences positives ou négatives en lien avec l'inclusion scolaire d'élèves en difficulté, cela influence leurs croyances (Wickremesooriya, 2014). Ainsi, trois dimensions sont comprises dans cet aspect des pratiques inclusives : l'expérience de l'intervenant; les croyances, valeurs et préjugés de l'intervenant; et l'attitude de l'intervenant. L'expérience et les croyances sont en lien avec le passé et les perceptions de l'intervenant alors que l'attitude concerne les pratiques observables de celui-ci dans son milieu. De ce fait, si un intervenant croit que le processus d'inclusion scolaire est bénéfique pour l'ensemble des élèves, son attitude sera cohérente avec ses croyances (Wickremesooriya, 2014). Ainsi, les croyances et l'expérience des intervenants, en lien avec l'inclusion scolaire, se reflètent dans leurs pratiques.

L'aspect organisationnel comme pratique inclusive

L'organisation est un aspect complexe directement en lien avec la disponibilité et l'accès aux différents services offerts autant aux intervenants scolaires qu'aux élèves. Tout d'abord, la collaboration est une pratique inclusive incontournable réalisée par les intervenants scolaires autant pour soutenir les élèves que les intervenants entre eux. En effet, un grand nombre d'intervenants peut œuvrer en contexte d'inclusion scolaire ; pensons notamment à l'enseignant, le technicien en éducation spécialisée, l'orthopédagogue, etc. La coordination de tous ces intervenants peut s'avérer parfois fastidieuse, mais constitue une force dans le processus de l'inclusion scolaire (Coudronnière, Bacro et Guimard, 2016). Au sens large, la collaboration correspond à la communication et au travail d'équipe des intervenants œuvrant autour de mêmes élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe (Paré et Trépanier, 2010; Tomlinson, 2014). Par la suite, la formation des intervenants scolaire est également une composante qui influence le processus de l'inclusion scolaire. En plus des formations initiales de chacun des intervenants, la formation continue joue également un rôle important dans le processus de l'inclusion scolaire (Tremblay, 2012). Lorsqu'un intervenant bénéficie de formations continues, il est probable qu'il soit mieux outillé pour répondre aux besoins des élèves en contexte d'inclusion scolaire (Paré, 2011; Rousseau, 2015). Ensuite, la direction d'école peut influencer grandement les pratiques inclusives (Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). Par exemple, elle peut choisir d'encourager la collaboration entre certains intervenants. Pour ce faire, elle peut leur octroyer un certain temps de planification. Des recherches (Rousseau, 2015; Tremblay, 2012) démontrent que le temps de planification donné par la direction constitue entre autres une pratique qui tend à mieux inclure tous les élèves. De plus, la direction peut offrir des choix de formation continue reliés ou non à l'inclusion scolaire. De cette façon, les croyances et les pratiques inclusives de la direction d'école influencent l'organisation de la mise en place des pratiques inclusives (Thibodeau et al., 2016). Dans un autre ordre d'idées, le nombre d'élèves dans la classe apparaît comme une pratique ou une condition importante pour les intervenants des milieux scolaires. Certains intervenants avancent que le ratio entre les élèves dits « réguliers » et ceux ayant des besoins particuliers ne correspond pas à celui de la réalité (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Paré, 2011). Certains intervenants affirment avoir trop d'élèves HDAA dans leur classe, ce qui leur demande énormément de temps de planification et d'organisation (Moldoveanu et al., 2016), et qui compromet un processus d'inclusion scolaire efficient.

L'aspect psychopédagogique comme pratique inclusive

Plusieurs recherches démontrent que l'environnement de la classe et des relations entre les personnes dans la classe constituent en soi des pratiques inclusives (Gaudreau, 2011b; Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan, 2013; Pidoux, 2012). Un environnement de classe considéré comme étant inclusif rend les élèves actifs et respectueux des différences les uns envers les autres. Dans une situation où un enseignant a des difficultés à prôner cet environnement inclusif, il peut y avoir des effets négatifs. En effet, lorsque l'intervenant doit investir temps et énergie dans la gestion de la classe, il s'investit moins dans l'aspect pédagogique. Il est possible qu'il conserve une pédagogie davantage magistrale plutôt qu'inclusive (Girouard-Gagné, 2015). Dans une telle situation, l'intervenant doit se montrer réceptif et respectueux des différences entre les élèves et s'engager activement à trouver une solution pour une inclusion scolaire harmonieuse (Rousseau, 2015). De plus, les attitudes des élèves entre eux ont une influence directe sur l'ambiance qui règne dans la classe (Coudronnière et al., 2016). Force est donc de constater que le comportement des élèves est également un facteur qui influence la mise en place des pratiques inclusives. En effet, des élèves qui auraient des comportements agressifs et opposants sont perçus comme étant plus difficiles à inclure dans la classe ordinaire (Trussel, Lewis et Raynor, 2016) et les intervenants sont plus réticents à intervenir auprès d'eux (Girouard-Gagné, 2015; Trussel, Lewis et Raynor, 2016). Au contraire, des élèves qui démontrent des comportements prosociaux tels qu'une jovialité et de l'entraide sont mieux perçus par les intervenants dans un contexte d'inclusion scolaire (Bélanger, 2003; Tremblay, 2012).

L'aspect pédagogique comme pratique inclusive

L'aspect pédagogique est une composante déterminante et incontournable des pratiques inclusives dans le processus d'inclusion scolaire (Vienneau, 2006). Ainsi, une école dite inclusive offre des pratiques

d'enseignement et une structure adaptées pour offrir du soutien aux élèves ayant des besoins d'apprentissage diversifiés (Vienneau, 2006). La présence de ces pratiques inclusives permet une inclusion scolaire optimale de tous les élèves de la classe ordinaire, qu'ils soient en difficulté ou non. La « pédagogie inclusive » est largement abordée dans la littérature scientifique. À ce sujet, il est possible d'affirmer que l'aspect pédagogique des pratiques inclusives se divise en deux dimensions plus précises : les pratiques dites différenciées et les pratiques dites individualisées (Caron, 2008; Janney et Snell, 2013; McLeskey et Waldron, 2002; Paré, 2011; Tomlinson, 2014). Comme l'affirme Tomlinson (2014), les programmes de formation donnent le contenu à enseigner et l'enseignant suggère la pratique d'enseignement. Donc, la fonction des pratiques inclusives est de répondre aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté, dans la moyenne ou dits doués (Nolet et McLaughlin, 2005). À l'image d'un continuum, les pratiques différenciées sont accompagnées, selon les besoins des élèves, par les pratiques individualisées (Beaulieu, 2013; MELS, 2014; Nootens, 2010). Ainsi, dans le cas où les pratiques différenciées sont insuffisantes, l'enseignant peut les jumeler à des pratiques individualisées. Mettre en place une pédagogie inclusive, c'est permettre à l'élève d'apprendre selon ses intérêts, ses besoins et son rythme développemental (Rousseau, 2015; Vienneau, 2010).

La modélisation des pratiques inclusives

En recueillant l'ensemble de ces informations des différents auteurs dans la recension des écrits des pratiques inclusives, et en prenant compte des différentes modélisations précédemment présentées, il est possible d'en faire une modélisation. Cette figure rassemble l'ensemble des pratiques inclusives recensées par les auteurs précédents. Voici donc la figure proposée :

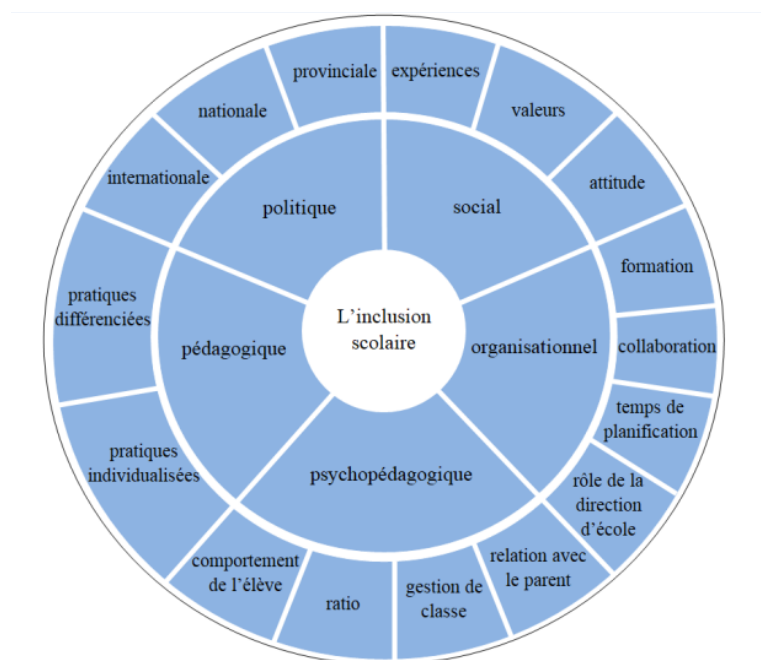


Figure 3. Essai de modélisation issu de Moreau et al. (2005), Morefield (2002), Rousseau et Bélanger (2004) et Tremblay (2012)

De ce fait, c'est à partir de cette modélisation que les outils de collecte de données ont été créés. Ainsi, à la suite de l'analyse des données du mémoire, cette modélisation a en fait été bonifiée par des aspects émergents mentionnés par les différents participants du mémoire de Dupuis Brouillette (2017) pour en faire une modélisation finale.

Méthodologie de recherche

La posture épistémologique du mémoire de Dupuis Brouillette (2017), dont cet article découle, se situe dans un paradigme interprétatif. Cela se justifie par le fait que ce sont les pratiques inclusives des intervenants dont il est question ; il s'agit de collecter ces informations subjectives (Charmillot et Dayer, 2007; Loisel et Harvey, 2007). Il est donc question des expériences inclusives vécues par les intervenants sans y prendre position afin de comprendre le sens qu'ils accordent à leurs pratiques inclusives. Ainsi, cette posture considère l'intervenant comme source principale d'informations (Gaudreau, 2011a). Le type de recherche du mémoire de Dupuis Brouillette (2017) est exploratoire (Trudel, Simard et Vornax, 2007) et descriptif (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, les informations issues de cet article suivent le devis de recherche qualitatif à l'origine du mémoire.

Le choix des participants au mémoire (Dupuis Brouillette, 2017) a été de type intentionnel (Mucchelli, 2009), car ceux-ci doivent partager des critères de sélection liés aux objectifs de recherche. Onze intervenants ont participé au projet de recherche. Pour tous ces participants, trois modalités de collecte de données ont été utilisées : l'observation non participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'utilisation de documents pédagogiques. Cela correspond au paradigme interprétatif (Martineau, 2005) dans le sens où les informations collectées proviennent autant des pratiques effectives que des pratiques déclarées des intervenants. Pour les modalités d'analyse, le modèle de théorisation ancrée a été utilisé (Méliani, 2013; Mucchelli, 2009). C'est en fait à la quatrième étape de la théorisation ancrée que l'auteur du mémoire (Dupuis Brouillette, 2017) a réalisé la modélisation issue des données émergentes de la collecte de données.

Résultat de recherche et discussion

À la suite de la collecte de données du mémoire de Dupuis Brouillette (2017), il est possible d'affirmer que l'ensemble des aspects recensés par les auteurs ont trouvé écho dans les milieux scolaires de la collecte de données. Certains milieux ont ciblé davantage certaines pratiques, mais l'éventail recensé a été abordé par les intervenants scolaires. De plus, plusieurs nuances sont apparues. Ces données sont donc venues ajouter ou modifier le contenu de la recension des écrits présent dans la figure 3. En effet, les données, issues de la collecte de données du mémoire, de chacun des aspects des pratiques inclusives se sont vues confirmées, voire parfois bonifiées. De plus, les relations entre ces pratiques inclusives se sont également vues influencées. Selon le deuxième objectif de cet article qui est de bonifier la figure créée à partir des recensions des écrits, il est possible d'affirmer que la collecte de données issue du mémoire a apporté des changements dans la modélisation de la recension des écrits.

Par exemple, ces aspects émergents mettent en lumière qu'il y a des pratiques inclusives qui s'avèrent incontournables, dans ce cas-ci pour les intervenants scolaires des milieux participants, comme la collaboration et la pédagogie inclusive entre autres. Tous les aspects présents dans le processus de l'inclusion scolaire tels que l'aspect social, organisationnel, pédagogique, psychopédagogique et politique ont un rôle indéniable et ils s'influencent constamment entre eux (Moreau et al., 2005). Il est possible de constater que l'aspect pédagogique est un élément central dans le processus de l'inclusion scolaire autant dans la recension des écrits, notamment avec les affirmations de Vienneau (2004, 2006, 2010), ainsi que selon les données des différents enseignants participant au projet de recherche de Dupuis Brouillette (2017). En effet, certains intervenants ont affirmé attribuer une importance particulière aux apprentissages des élèves : « (...) je leur dis tout le temps ; on est ici pour apprendre. » (Intervenant M10-I1) Ainsi, pour cet intervenant, l'ensemble des pratiques inclusives sont présentes, mais l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves, qui relève de l'aspect pédagogique. Un autre intervenant affirme que les pratiques inclusives psychopédagogiques (gestion de la classe) sont présentes en classe, mais elles sont réalisées dans le but de permettre et d'optimiser l'apprentissage des élèves : « (...) il faut souvent arrêter les autres et je pense qu'il faut être à l'affût de ça en tant qu'enseignant, de s'assurer de lui donner toute la place et tout le temps et tout le délai qu'il a besoin pour apprendre » (Intervenant M4-I1). Ainsi, des pratiques inclusives sont réalisées, encore une fois dans le but de tendre et de favoriser des pratiques inclusives pédagogiques. D'autre part, plusieurs intervenants ont fait part de la présence de pratiques inclusives reliées à l'aspect organisationnel, notamment la collaboration, qui les aide à mettre en place des pratiques inclusives pédagogiques : « (...) je pourrais dire que je prends ma petite table VIP et pendant ce temps (ma collégue) va s'occuper du groupe. Ça m'aide beaucoup... »

(Intervenant M6-I1) Comme pour les deux extraits précédents, des pratiques inclusives sont présentes et réfléchies afin de contribuer directement à optimiser la mise en place de pratiques inclusives pédagogiques.

Ainsi, en se basant sur les données actuelles (Dupuis Brouillette, 2017; Moreau et al., 2005 ; Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012), il est impossible de décontextualiser et d'isoler chacun de ces aspects des pratiques inclusives dans la mise en place d'un processus d'inclusion scolaire. Ce processus complexe peut également être perçu sous l'angle d'une culture inclusive où tous les aspects et les pratiques inclusives s'imbriquent et sont interdépendants (Booth et Ainscow, 2002). Une modélisation propose la dynamique entre ces différents aspects avec les liens directs et indirects possibles au regard des résultats de la recherche de Dupuis Brouillette (2017).

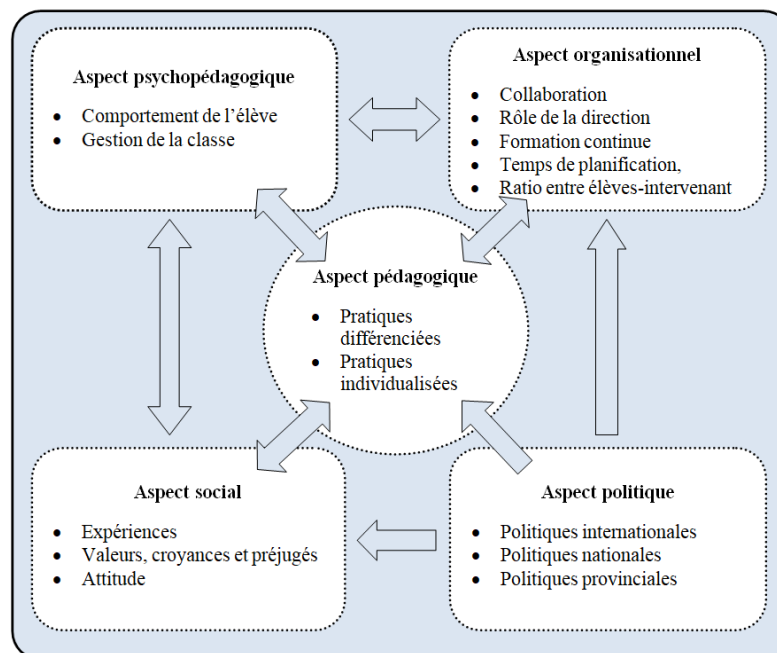


Figure 4. Dynamique entre les différents aspects des pratiques inclusives

À partir de cette modélisation, il est possible de constater que tous les différents aspects influencent les pratiques inclusives dites pédagogiques et qu'ils sont également influencés par celles-ci. L'aspect pédagogique est considéré comme étant central à la suite de l'analyse des données de recherche, notamment par les entrevues de tous les intervenants des neuf milieux scolaires (Dupuis Brouillette, 2017). De plus, les quatre aspects entourant l'aspect pédagogique s'influencent entre eux à tous les niveaux. Chacun de ces aspects, qui constituent les pratiques inclusives, peut être vécu, selon les intervenants, comme des conditions qui facilitent ou qui font obstacle au processus de l'inclusion scolaire. « En effet, chaque pratique inclusive, à l'image d'une médaille, détient un côté et un potentiel positif ainsi qu'un revers et un potentiel négatif. Ainsi, il ne suffit pas à ce qu'un aspect soit observable dans le milieu pour être dit inclusif. Bien au contraire, ce n'est pas une liste à cocher ; il ne doit pas seulement être présent, mais il doit être positif également. » (Dupuis Brouillette, 2017, p.119) Bref, les conditions de l'inclusion scolaire sont complexes et dépendent de chaque milieu et de chaque intervenant. Ainsi, chaque milieu est unique et ni protocole d'implantation uniformisé ni démarche à suivre ne peuvent être appliqués parce que la singularité de chaque milieu, de chaque intervenant et de chaque enfant doit être respectée et valorisée.

Conclusion

En conclusion, il est vrai que les politiques québécoises tendent vers un processus d'inclusion scolaire. Dans cet ordre d'idées, les protocoles et les aide-mémoires freinent les intervenants à soutenir réellement les

pratiques inclusives puisqu'ils ne laissent pas l'ouverture et latitude aux différentes caractéristiques des milieux scolaires. Ainsi, ce qui est soulevé, c'est de s'ouvrir à une pratique réflexive sur les pratiques scolaires présentes dans le milieu scolaire afin de développer leur plein potentiel. À la suite du mémoire de Dupuis Brouillette (2017), il est possible de constater que plusieurs de ces neuf milieux mettent en place des pratiques qu'il est possible de qualifier d'inclusives en ce sens où ils valorisent et encouragent la diversité des élèves. Toutefois, les pratiques des intervenants ne peuvent pas toujours être nommées comme étant inclusives en ce sens que, parfois, elles tendent plus vers une optique d'intégration au détriment de l'inclusion. Dans cette idée, des auteures telles que Rousseau et Thibodeau (2011) utilisent le terme « émergence des pratiques inclusives ».

L'objectif de cet article était de présenter une modélisation à partir des différents aspects émergents des pratiques inclusives recensées dans le mémoire de Dupuis Brouillette (2017). Comme il a été nommé précédemment, cette modélisation est issue d'une recension des écrits qui a été ensuite bonifiée par les résultats de la collecte de données. Cet article a permis de détailler de manière plus exhaustive et en profondeur la démarche de recension et de bonification de l'essai de modélisation des pratiques inclusives. Il importe de nommer la complexité du processus d'inclusion scolaire et des pratiques qui s'y rapportent. Bref, par le biais de cette modélisation, il n'est pas question de simplifier les pratiques inclusives et de les généraliser ; la modélisation ici est un portrait d'une réalité qui change constamment et qui peut changer selon les milieux scolaires.

RÉFÉRENCES

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Récupéré le 20 novembre 2015 de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9209>
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 31 août 2017 de : <http://depote.uqtr.ca/4511/>
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion* (3^e éd.) (p.133-156). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, Hors Série(3), 126–139.
- Civitillo, S., Denessen, E. et Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1). 587–591. DOI: 10.1111/1471-3802.12190.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. *Phronesis*, 1(3), 4-18. DOI : [org/10.7202/1012560ar](http://dx.doi.org/10.7202/1012560ar).
- Conseil supérieur de l'Éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Coudronnière, C., Bacro, F. et Guimard, P. (2016). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*. 3-15
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal: Éditions Marcel Didier.
- Dupuis Brouillette, M. (2017). *Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Outaouais. 171 pages.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011a). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Gaudreau, N. (2011b). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122-144. DOI : [org/10.7202/1007731ar](http://dx.doi.org/10.7202/1007731ar).
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management : The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48, 359-382.
- Girouard-Gagné, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Août 2015(Hors série), 10–19.
- Janney, R. et Snell, M. E. (2013). *Teachers' guides to inclusive practices : Modifying schoolwork* (3e éd.). Paul H Brookes Pub Co.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). *Étudier la pratique enseignante dans sa complexité - Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). *La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites*.

- Recherches Qualitatives*, 27(1), 40–59.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives*, Hors Série (2), 5–17.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Change : Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations, *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41–54.
- MEQ. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire - Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives*. Hors Série (15). 435-452
- MELS. (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*. 51(2), 745-769.
- Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire: Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Montréal: CEC.
- Morefield, J. (2002). *Transforming education: recreating schools for all children*. Récupéré le 25 août 2017 du site internet : www.newhorizons.org/article.morefield.html.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré le 4 février 2016 de : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/957>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré le 2 novembre 2015 de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). L'inclusion scolaire -ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 224p.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et Francophonie*. 39(2), 145-164. DOI : 10.7202/1007732ar
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire, Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne, et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57- 70). Bruxelles : De Boeck.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2e éd.). ASCD.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches Qualitatives*, Hors Série(5), 38–45.
- Trussel, R. P., Lewis, T. J. et Raynor, C. (2016). The impact of universal teacher practices and function-based behavior interventions on the rates of problem behaviors among at-risk students. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 261-282.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris.
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans Dionne et Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wickremesooriya, S. F. (2014). Training primary grade teachers to organize teacher student communication to support students with speech, language and/or communication needs. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(4), 400–414.